

GOTTHILF GERHARD HILLER

Grundsprache im Curriculum

Vorarbeiten zu einer Theorie der Curriculumentwicklung bezogen auf Deutsch als Grundsprache

A. Thesen zum Problem

1. Die Wechselwirkung von Sprache und Wirklichkeit, von sprachlichem Handeln und Realität vollzieht sich nach Regeln und Gesetzmäßigkeiten, für die zweckspezifische Systematisierungen in befriedigender Form noch nicht gelungen sind.
2. Die linguistischen Systematisierungsversuche und Theorien konstituieren das Problem unzureichend. Meistens lassen sie die Formulierung sprachlicher Probleme nur in einem so hohen Allgemeingrad zu, daß konkrete Interessen nur unzulänglich befriedigt und entsprechende Erwartungen nur teilweise erfüllt werden können. Die Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch linguistischer Theorien und praktischer Erklärungsmächtigkeit sowie faktischem Steuerungsvermögen ist meist zu groß.
3. Sprachphilosophische, philologische und sprachpädagogische Traditionen, gegen die sich die Linguistik richtet, bestehen nicht nur neben ihren Ansätzen weiter, sie manifestieren sich in der Linguistik selbst, wo diese sich die Entwicklung einer Universalgrammatik, einer allgemeinen Sprechhandlungstheorie und damit die Verwirklichung der idealen Kommunikationsgemeinschaft zum Ziel setzt.
4. a) Die in der Folge solcher Zielsetzungen entwickelten *F o r m a l i s i e r u n g e n* sind bestenfalls disziplinimmanent interessant. Zwingt man Schüler im Unterricht eine Beschäftigung mit solchen Problemen auf, so ist die Gefahr (wie in etlichen Teilgebieten der Mengenlehre) groß, daß man irrelevante Spezialprobleme traktiert, deren Bewältigung für die rhetorischen Herausforderungen und Chancen des Alltags nicht sensibler macht und zur Erfüllung konkreter Handlungserwartungen wenig austrägt.
- b) Die vor demselben Hintergrund entworfenen *Ü b u n g e n z u r E r w e i t e r u n g e i n e r a l l g e m e i n e n k o m m u n i k a t i v e n K o m p e t e n z* verkürzen das Problem auf ein mehr oder weniger plausibles System von Sprechakten, die oftmals (1) unter Tilgung von zahlreichen, jede konkrete Situation mit unterschied-

lichem Gewicht determinierenden Bedingungen unzulässig generalisiert werden und (2) unter einem primär-privatistisch, individualistisch mißverstandenen Emanzipationspostulat unzulässig reduziert werden auf vermeintliche Kommunikationschancen, die von idealistisch interpretierten Subjekten nach bestem Wissen und Gewissen in einem Akt freier Willensentscheidung so oder anders genutzt werden können.

5. Statt unter solchen "linguistischen" Vorzeichen die Restauration eines bildungstheoretisch begründeten Sprachunterrichts fortzusetzen und Sprach- und Kommunikationsstrukturen "an sich" zum Gegenstand von Unterricht zu machen, wird vorgeschlagen, zur anfänglich konstruktivistischen Position der Linguistik zurückzugehen und – jeweils bezogen auf angebbare Interessen – danach zu fragen, wie man das Wechselwirkungsverhältnis von sprachlichem Handeln und der Verfassung der entsprechenden Dimension der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Regeln fassen und so systematisieren kann, daß eine spezielle Sprach- Handlungsgrammatik, eine Grammatik der sprachlichen Steuerung, der sprachlichen Einflußnahme, entwickelt werden kann, auf die bezogen sich dann Kompetenzen erwerben lassen.
6. Es entspricht der Funktion des Didaktikers, die Frage nach dem Wechselwirkungsverhältnis von Sprachhandeln und gesellschaftlicher Wirklichkeit unter dem Interesse an qualifizierenden Formen der Realitätserschließung für Kinder und Jugendliche zu diskutieren.
7. Im Anschluß an Klaus Giel's Theorie der Elementarerziehung¹ wird vorgeschlagen, von vier Formen der unterrichtlichen Darstellung (Rekonstruktion) von Alltagswirklichkeit auszugehen:
 - I der s c i e n t i s c h e n Rekonstruktion
(konstruktivisch-objektivierende R.)
 - II der p o l i t i s c h - ö f f e n t l i c h e n Rekonstruktion
(konstruktivisch-integrierende R.)
 - III der e r l e b n i s h a f t - s u b j e k t i v e n Rekonstruktion
(kommunikativ-integrierende R.)
 - IV der s z e n i s c h e n Rekonstruktion
(kommunikativ-objektivierende R.)
8. Als Aufgabe einer didaktisch orientierten Linguistik wird die Entwicklung von Interdependenz-Grammatiken gefordert, die auf die o.g. Rekonstruktionstypen (vgl. These 7) spezifiziert sind und auf die hin – vermutlich anhand exemplarischer Performanzstücke – entsprechende Kompetenzen der sprachlichen Steuerung von Realität und ihr sprachlich bedingter Aufbau unterrichtlich entwickelt werden können.

9. Teil B beschreibt (lediglich in Umrissen) ideale Anforderungen an solche Interdependenz-Grammatiken und gibt Hinweise auf erste Ansätze einer unterrichtlichen Konkretion.

B. Materialien und Argumentationen

1. Voraussetzungen einer Kooperation von Linguistik und Didaktik im Bereich der Curriculumentwicklung

a) Zur Situation der Linguistik

Die Linguistik verzichtet auf die Grundannahme und Voraussetzung der früheren Sprachphilosophie, nur durch die Sprache und in ihr komme das Wesen der Wirklichkeit selbst zum Vorschein. Sie rückt zumindest in ihren Anfängen ab von ontologischen, normativen Positionen; sie will heute das Verhältnis von Sprache, Sprecher und gesellschaftlicher Wirklichkeit als ein Gefüge von interdependenten Relationen fassen.²

Dieser für ein konstruktivistisches Realitäts- und Wissenschaftsverständnis offene Ansatz ist für didaktische Fragestellungen interessant. Solange nicht außerhalb von umschriebenen Interessen die Existenz verbindlicher Ordnungen und Strukturen der gesellschaftlichen Realität behauptet werden, kann der Didaktiker mitdiskutieren über die Frage, welche Wechselwirkungen man zweckmäßigerweise freilegen, in Regeln fassen und in Systemen ordnen soll, wenn man das Problem der Sprache mit der Absicht angeht, Kinder und Jugendliche als zu Erziehende so mit der Realität zu vermitteln, daß sie kritisch an ihr partizipieren können.

Allerdings, so erscheint es wenigstens den außenstehenden Laien, hat sich die Diskussion dieser Fragen unter den Linguisten verengt. Diese Verengung hat mehrere Kennzeichen und führt zu mehreren problematischen Konsequenzen.

- (1) Die Frage nach der Universalgrammatik treibt die Diskussion konsequent zur Reontologisierung der Sprache: das linguistische Konstrukt wird zum symmetrischen Gegenbild eines neurophysiologischen Korrelats, die Segmentierungs-, Generierungs- und Transformationsregeln entsprechen unmittelbar der neurophysiologischen Organisation des menschlichen Gehirns für Sprachhandlungsvorgänge und deren Erlernung.³
- (2) Die eigentümliche Verlegenheit der Linguisten, angesichts der Frage nach ihren Erkenntnisinteressen und/oder nach der praktischen Relevanz ihrer Bemühungen, drängt die in Legitimationsschwierigkeiten geratenen Forscher – wollen sie nicht ihre Zuflucht zu Erklärungen nehmen, die sie in fragwürdige Abhängigkeitsverhältnisse verstrickt

erscheinen lassen — auf Rechtfertigungsversuche ab, die nicht allzuweit von dem entfernt liegen, was die klassische Sprachphilosophie an Argumenten zur Darlegung ihrer Berechtigung ins Feld zu führen wußte. Insbesondere dort, wo Linguisten pädagogisch werden, drängt sich der Verdacht auf, es gehe letztlich doch wieder um die Sprache an sich, in der sich die Schüler als in einem bildenden Medium zu kompetenten und differenzierten Sprechern entwickeln können. Sprache wird nach wie vor idealistisch-individualistisch als ein Gut interpretiert, das dem Einzelnen in der Form zahlreicher, in Teilbereichen systematisierbarer Sprechakte als Medium einer Kommunikation zu Gebote steht, deren fragloses Subjekt er — nach wie vor — bleibt.⁴ Was ist konsequenter als dem neoklassischen Theoriegebäude den Schlußstein zu setzen mit dem Postulat der idealen Kommunikationsgemeinschaft transzendentaler Subjekte?

Bevor man sich daran macht — in einer Reprise des bildungstheoretischen Postulats, demgemäß eine gültige Vermittlung zwischen Schülern und gesellschaftlicher Wirklichkeit (Kultur) nur im Medium einer Wissenschaft zu leisten ist, die die Einheit von Alltags- und Gelehrtenkultur zu stiften vermag — das Dogma von der ursprünglichen Einheit von menschlicher Natur und Sprachstruktur und das bildungsphilosophische Ideal der repressionsfreien Kommunikationsgemeinschaft als das dieser Einheit innewohnende Telos zu beanspruchen und bevor man mit solcher Argumentation (oder einer ähnlichen Rechtfertigung) für die Schulen einen — grob gesprochen — zweiteilig angelegten Deutschunterricht fordert, in dessen erster Hälfte man die Schüler der idealen Kommunikationsgemeinschaft näher zu bringen sich bemüht, und in dessen anderer Hälfte man ihnen zeigt, daß das Konstruktionsgefüge der Sprache (mit der man diesem Ziel näher kommen kann) in geradezu "optimaler Passung" auf die Neurophysiologie eines jeden unter uns funktionalisiert ist und wir demzufolge in unserer Sprache den idealen Entwurf unserer ureigensten Bestimmung vor uns haben, mithin uns die Sprache selbst zu jenem Ziel der repressionsfreien Kommunikation geleiten kann, — bevor wir einen so verstandenen Kommunikations- und Grammatikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen e n d g ü l t i g einrichten, soll hier angeregt werden, die Linguisten und die Didaktiker möchten sich um einen Dialog bemühen, in dem die Frage erneut diskutiert werden kann, wie man vernünftige, d.h. für eine unterrichtlich betriebene Einführung von Kindern und Jugendlichen zweckmäßige Systematisierungsversuche des Zusammenhangs von Sprache und Wirklichkeit herstellen kann, ohne daß man sich an den bislang entwickelten, zumindest "idealistisch" mißverständlichen Sprachstrukturierungsversuchen orientieren müßte. Die folgenden Ausführungen wollen dazu einen Diskussionsbeitrag leisten.

b) Zur Situation der Didaktik

Den bisherigen Bemerkungen war schon zu entnehmen, was jetzt noch einmal ausdrücklich formuliert wird: die bildungstheoretische Auffassung, Wissenschaften – und nur sie allein – seien das Medium, in dem die Vermittlung zwischen der Alltagsrealität des Laien (also auch des Kindes und des Jugendlichen) und den Hochformen der Kultur (der Gelehrten also) gelingen könne, diese Annahme können wir aus guten Gründen, die freilich hier im einzelnen nicht darzulegen sind, nicht mehr teilen.⁵ Die Wissenschaften sind längst nicht mehr das Medium, in dem sich die menschlichen Kräfte zu ihrer Totalität entfalten können. Wo Wissenschaften als produktiv erscheinen, werden sie verstrickt in die Großstruktur von Wirtschaft, Technik, Politik und Militär oder aber in einen darauf wiederum funktionalisierten Ausbildungsbetrieb und sind damit zahlreichen, sehr handfesten Interessen dienstbar. Auch die Sprach- und Literaturwissenschaften der Gegenwart begreifen sich selbst nicht mehr als Artikulationsmedien und Sachwalter einer reinen Menschlichkeit, die sich in den Strukturen der Sprache und den großen Werken der Literatur offenbart. Selbst die Sprach- und Literaturdidaktik ist dabei, auf den schlechthin bildenden Wert des Faches als Argument seiner Legitimation zu verzichten. Wobei anzufügen wäre, daß ein bloßer Verzicht auf ein Argument nicht in jedem Fall eine Distanzierung bedeutet. Angesichts des Funktionszerfalls der Wissenschaften als Medien menschlicher Bildung, als Organe der Vermittlung zwischen Kindern und gesellschaftlicher Realität, sucht die Didaktik nach neuen Formen der elementaren Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht. Es geht ihr um die Frage: Wie kann man die Realität im Unterricht so aufbereiten, darstellen, präsentieren, vielleicht auch verfremden, jedenfalls objektivieren, daß den Kindern und Jugendlichen eine kritische Partizipation möglich wird?

2. Vorschläge zu einem Neuansatz

Klaus Giel hat kürzlich vorgeschlagen, sich bei der Neuentwicklung von didaktischen Formen zur Erschließung sinnhafter Alltagswirklichkeit am strukturalistisch begriffenen Spiel als an einem "in sich stimmigen Zusammenhang funktionalisierter Tätigkeiten, Dinge und Partner" zu orientieren, um so "im Spiel... den Kindern 'ihre' Wirklichkeit ad usum delphini zur Disposition stellen" zu können. Für den Spieler konstituiert sich das Spielfeld – so führt er aus – "als Komplex von zwei einfachen Relationen": "Distanzierung und Integration", "Konstruktion und Kommunikation. Durch die Anordnung der beiden Achsen zu einem Achsenkreuz erhält man vier Felder, auf denen jeweils eine besondere Spielart akzentuiert wird."⁶ Aus naheliegenden Gründen ist es wiederum hier nicht möglich

eine ausführliche Darstellung dieser Theorie der Repräsentation von Wirklichkeit systematisch zu entfalten. Wichtig für unseren Zusammenhang ist lediglich der Vorschlag Giels, von jenem systematisch aufeinander bezogenen Gefüge von vier didaktischen Objektivationsrahmen der Alltagswirklichkeit auszugehen, das bereits in der siebten These in Teil A dieser Arbeit vorgestellt wurde.

Im folgenden soll eher implizit als explizit die Brauchbarkeit dieser theoretischen Konstruktion behauptet werden, indem wir damit das eingangs entwickelte Problem einer didaktischen Zwecken angemessenen Konstruktion von Regelsystemen zur Erfassung des Zusammenhangs von Sprache, Sprecher und Wirklichkeit qualifiziert fassen wollen.

Es liegt die Frage nahe, ob man bezogen auf die vier genannten Darstellungsformen von Wirklichkeit ein je spezifisches Regelsystem ausmachen und eine Grammatik entwickeln kann, die in allgemeiner Form über die charakteristischen Wechselwirkungen von Sprache und Wirklichkeit in jedem Rekonstruktionsfeld Auskunft geben kann.⁷

Im folgenden gehen wir also von der Annahme aus, das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit, von signifiant und signifié unterliege in jedem dieser Felder einer eigenen Regelhaftigkeit, die man möglicherweise in einer spezifischen Grammatik formalisieren und systematisieren kann. In dem Maße, in dem Linguisten und Didaktiker solche Grammatiken für besondere Sprache-Wirklichkeit-Interdependenz-Gefüge (bezogen auf didaktische Rekonstruktionstypen der Alltagsrealität) entwickeln könnten, ließen sich unterrichtliche Handlungsformen finden und einrichten, die einen darauf funktionalisierten Kompetenzerwerb, eine darauf ausgerichtete Kompetenzerweiterung ermöglichen könnten.

3. Vorarbeiten zu vier Sprache-Wirklichkeit-Interdependenz-Grammatiken

In vier Teilen möchte ich versuchen, ideale Anforderungen an solche Grammatiken zu formulieren und anhand von Beispielen die Probleme zu illustrieren, für deren Klärung man sich derartige Interdependenz-Grammatiken als Didaktiker wünscht.

- (I) Anforderungen an eine systematische Darstellung der Regeln, die das Verhältnis von Sprache, Sprecher und Wirklichkeit konstituieren, sofern es um die scientische Rekonstruktion von Alltagszusammenhängen geht.

Eine solche Grammatik im Bereich der scientischen Rekonstruktion muß Regeln angeben, nach denen die Herstellung isolierbarer, wahrheitsfähiger Sätze, im Sinne elementarer wissenschaftlicher, überprüfungsbedürftiger Aussagen gelingt: *Der Ball springt – Die Wohnung ist feucht – Der Baum*

wächst – *Der Tisch ist glatt*. Nach den Regeln der zu schaffenden Interdependenz-Grammatik im scientischen Bereich sind solche Sätze als elementare Aussagen nicht länger in der Substanz-Akzidenz-, Subjekt-Eigenschafts-Relation zu verrechnen. In scientischen Rekonstruktionen ist die Bedeutung solcher Sätze weder unmittelbar evident, noch ist sie gedeckt durch individuelle Erfahrungen.⁸

Sätze dieser Art sind in der scientischen Sprache-Wirklichkeits-Relation präparierte Aussagen, zu denen man je eine besondere, künstliche Falsifikationsanlage schaffen muß, mit der man die Wirklichkeit eben jenen Bedingungen unterwerfen kann, die man als Bedingungen der Wahrheit dieser Sätze formuliert hat. Mit anderen Worten: Der elementare Satz in scientischen Rekonstruktionen wird nicht durch Kontexte oder lebenspraktische Umstände verständlich, in die er eingelassen ist, sondern dadurch, daß man die Überprüfung seiner Wahrheit unter den Kriterien der intersubjektiven Gültigkeit und Widerspruchsfreiheit instrumentieren kann.

Neben den Regeln zur Instrumentierung überprüfungsbedürftiger, elementarer Sätze enthält eine solche Grammatik der scientischen Rekonstruktion Regelgefüge zur Gewinnung von Daten, also zur Konstituierung von Meßoperationen, zur Formulierung von Hypothesen, zur Formalisierung von Aussagen, zur Präparierung von Aussageverbänden und zur Formulierung von Beweisgängen.

An zwei Beispielen soll das Gemeinte weiter verdeutlicht werden:

Mit den Regeln einer Interdependenz-Grammatik der scientischen Rekonstruktion müßte der Unterschied sehr präzise faßbar werden, der z.B. zwischen den umgangssprachlich gebrauchten Präpositionen zur Charakterisierung von Raumverhältnissen und den systematisch-formalisierten Aussagegefügen in kartographischen Erzeugnissen besteht: *Vor/hinter, über/unter, diesseits/jenseits* – derlei Raumverhältnissangaben faßt die Kartographie in einem artifiziellen System von Symbolen und Relationen, während diese in der Umgangssprache gewissermaßen selbstverständlich schon immer auf ein Handlungszentrum – in der Regel vom Sprecher selbst – bezogen sind.

Ebenso müßte mit den Mitteln einer derartigen Grammatik darzulegen sein, welche entscheidenden Differenzen bestehen zwischen jenen artifiziellen Konstrukten einerseits, die die Begriffe einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung benennen und dem, was man andererseits gemeinhin mit denselben Wörtern und Sätzen meint.

So könnte man Schülern vielleicht anhand der Konstruktion von Fragebögen zeigen, wie man z.B. den "Index": *ist mit seiner Arbeit zufrieden* aufgrund der Antworten zu mindestens fünf oder sieben Entscheidungsfragen erzeugt, wobei eindeutig geregelt wird, wie die Auskunft *weiß nicht* bzw. *keine Angaben* bei jeder Einzelfrage zu verrechnen ist. Außerdem wäre zu zeigen, daß hinter der Wahl von fünf oder sieben Entscheidungsfragen eine Regel zur Vermeidung von Beurteilungs- und Subsumtionsproblemen seitens des Empirikers steckt: die ungrade Zahl der Testfragen

bewirkt bei konsequenter Anweisung zur Verrechnung der Rohdaten eine automatische Aufteilung sämtlicher Personen eines Sample, ohne daß es Zweifelsfälle gibt.

Nicht zuletzt müßte eine Grammatik, die den Sprachgebrauch im Bereich der scientischen Rekonstruktion faßt, auch Regeln enthalten, nach denen man die spezifische Verfassung von Sprache im Dienst der scientischen Rekonstruktion im Gegenüber zu den anderen Rekonstruktionsarten und im Gegenüber zur vorgängigen Umgangssprache legitimieren und unzulässige Reifikationen vermeiden kann.⁹

(II) Anforderungen an eine Grammatik zur Erfassung der Sprache-Wirklichkeit-Relation in Rekonstruktionsformen politisch-öffentlicher Akzentuierung

In diesem Zusammenhang geht es um eine Grammatik, die alle die Regeln in systematischer Form enthält, nach denen man Sprache einsetzt, wenn es um die Artikulation und Veröffentlichung von Interessen, um deren Allokation und Akkumulation, also um Parteilichkeit geht. In diesen Bereich fallen auch alle Regeln zur Verwendung von Sprache zum Zwecke der Etablierung und Abgrenzung von Geltungs- und Zuständigkeitsbereichen sowie zur Bewältigung von Konflikten. Nach welchen Regeln kann man Sprache gebrauchen und wenn nötig herstellen, wenn es darum geht, allgemeine Muster der Konfliktregelung und der Minimierung von Handlungsunsicherheit in künftigen Situationen zu entwerfen und antizipierende Vereinbarungen von rechtsverbindlicher Natur, also Verträge, zu entwickeln? Wie werden Handlungsbedingungen so formuliert, daß sie mit möglichst geringem Aufwand und hohem Nutzen für alle Beteiligten erfüllt und diese Erfüllungen wechselseitig kontrolliert werden können? Wie ist eine Sprache verfaßt, in der man solche Bedingungen aushandeln kann?

Konkret geht es hier um die Grammatik, die in den großen Bereichen der sekundären Organisationen und Systeme, also in den Bereichen der wissenschaftlichen Einrichtungen, des Rechtswesens, des Handels, der Verwaltung, der öffentlichen Bewußtseinsindustrie und der Politik das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit jeweils angemessen erfaßt.¹⁰

Man hat diese Sprachsysteme früher des öfteren an Maßstäben eines Stilik gemessen, die sich ihrerseits an den großen Werken der Literatur orientiert, um dann in diesem Zerrspiegel die Unwirtlichkeit und Unmenschlichkeit dieser Sprache anzuprangern. Es ist fraglich, ob sich eine solche Kritik in jedem Fall darüber Klarheit verschafft, in welchem engem Spielraum man sich bewegt, wenn man z.B. zur genauen Kennzeichnung eines juristischen Tatbestandes zwar Begriffe der Umgangssprache aus Gründen der allgemeinen Verständlichkeit verwendet und zugleich aber mit diesen

Begriffen Rechtstatsachen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Rechtsvoraussetzungen und Rechtsfolgen scharf gegeneinander abgrenzen muß.

Nur so wird erklärlich, warum z.B. der schlichte Umstand, daß einer durch einen anderen zu Tode kommt, unter juristischem Zugriff zu einem Tatbestand wird, der entweder als fahrlässige Körperverletzung mit Todesfolge, als fahrlässige Tötung, als Totschlag, als Mord, als Raubmord oder gar als schwerer Raubmord zu verrechnen und dementsprechend zu verurteilen ist. Nur vor dem Hintergrund des systematisch verfaßten Rechtswesens wird verständlich, warum die Nachforschungen des Staatsanwaltes zur Aufklärung der Umstände, in denen ein Demonstrant ums Leben kommt, als "Ermittlungen gegen Unbekannt wegen Mordes zum Nachteil des N.N." gefaßt werden.

Ähnliches gilt für das vielgeschmähte Verwaltungsdeutsch, in dessen dem Laien undurchsichtigen Titeln, Bezeichnungen (z.B. Gesetz, Bestimmung, Verordnung, Erlaß, Anweisung) und Formulierungen sich präzise organisierte, planmäßig ablaufenden Vorgänge manifestieren, die auf vorgezeichneten Dienstwegen in jeweils genau umrissene Zuständigkeitsbereiche gelangen.

In dem Maße, in dem jemand das Regelgefüge kennt, demgemäß Sprache in diesem Bereich verwendet wird, und demgemäß Sprache dort konkrete Vorgänge bewirken und Entscheidungen beschlußreif machen kann, ist er in der Lage, seinen Interessen Geltung und seinen Geschäften Erfolg zu verschaffen. Ganz ähnliche Probleme stellen sich wie gesagt im Bereich des Handels, wo die Grammatik der Verträge und Geschäftsabschlüsse ein ebenso interessantes Feld darstellt, wie andererseits das weite Feld der Zeugnisformulierung für Arbeitnehmer, dessen Früchte bekanntlich eher systematisch zu kodieren und zu dechiffrieren und nicht vor dem Bedeutungshintergrund einer differenzierten Umgangssprache zu interpretieren sind.

Über Leistung und Nutzen einer Grammatik des Verhältnisses von Sprache und Wirklichkeit im Bereich der politischen Kommunikationen, der Verträge, der Resolutionen und Erklärungen, der Reden und Debatten in und außerhalb des Parlaments, wie auch einer Grammatik des Verhältnisses von Sprache und Wirklichkeit im Bereich der Wissenschaften brauche ich hier keine weiteren Ausführungen zu machen.

Vielleicht hat es Sinn, nur ganz knapp und gleichfalls unzureichend noch mit einigen Bemerkungen auf die Notwendigkeit einer Grammatik einzugehen, die das Regelsystem zu formulieren beabsichtigt, das im Bereich der Bewußtseinsindustrie (also des Zeitungs- und Verlagswesens, des Rundfunks und des Fernsehens) das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit konstituiert. Gerade in diesem Bereich gibt es mittlerweile eine Vielzahl von theoretischen Arbeiten und Unterrichtsmodellen.

Wollte man den Versuch unternehmen, die Spielregeln der Interdependenz von Sprache und Wirklichkeit in diesem Bereich zu formalisieren, so könnte sich deutlich zeigen, daß eine solche Grammatik keineswegs nur Anwendungsprobleme einer allgemeineren Grammatik auf einen konkreten Bereich regelt, sondern daß sie Zusammenhänge erfaßt, in denen sich sprachliche Strukturen in dem Maße konstituieren und differenzieren,

in dem sie auf solchermaßen beschaffene Konstituierungsprobleme von Wirklichkeit bezogen werden.

Das eben Gesagte gilt sinngemäß für alle anderen Sprache-Wirklichkeit-Interdependenz-Grammatiken. Ich halte sie daher für didaktisch relevanter als bloße Grammatiken einer allgemeinen Sprachstruktur.

An einer Replik auf einen Leserbrief, die am 8. März 1974 in der "Zeit" erschien und von Walter Jens stammt, kann ich andeuten, was ich mit der Entwicklung einer solchen Interdependenz-Grammatik meine.

Die Replik hat folgenden Wortlaut:

"Professor Herbert Koch aus Wedel wirft mir vor, ich hätte in meiner Rezension der Luther-Bibel "nicht nur die Geschmacklosigkeiten des Luther-teams ..., sondern den Aurogallus statt des Aurifaber... und einen völlig unbekannten Georg Roeper" geboten.

Zu Geschmacklosigkeiten. Luther, scheint es, hatte von Kooperation eine höhere Meinung als Professor Koch.

Zu Roeper. Der Mann hieß Rörer und war Luthers Stenograph. (Rörer: So stand's im Manuskript. Der Setzer hat daraus einen Röper — aber keinen Roeper — gemacht.)

Zu Aurogallus. Luthers Bibelhelfer Aurogallus, mit Vornamen Matthäus, hat mit dem Famulus des Reformators, Johannes Aurifaber, nicht das Geringste zu tun. Professor Koch irrt. Es war Aurogallus, der dem Meister bei der Übersetzung des Alten Testaments hilfreich zur Seite stand.

Walter Jens, Tübingen"¹¹

Der Sachverhalt: A schreibt eine Rezension über ein bestimmtes Buch in einer Zeitung P. A ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einziger westdeutscher Professor für Beredtsamkeit und ist überall bekannt. Die Zeitung P ist eine seriöse, liberale kulturbewußte sehr große Wochenzeitung in der BRD. Die Rezension wird kritisiert von einem weniger bekannten Professor B. Darauf repliziert A mit einem Leserbrief. Offensichtlich hat die Replik mehrere Intentionen: Sie macht den Kritiker lächerlich, der es offenbar für nötig hielt, sich als Professor auszuweisen, als einen belanglosen, kooperationsunwilligen Pseudoästheten aus der Provinz und als einen in den Details — trotz gegenteiligen Anscheins — uninformierten Pedanten. Professor Koch irrt; Walter Jens hat Recht. Das Ganze erscheint als Leserbrief Jens' gegen Koch in Sachen Jens. Nicht einmal 20 Zeilen lang. Ein raffiniertes Spiel mit Namen, Vornamen, Titeln; Zitaten, Tropen und Figuren, im Umfang genau berechnet auf die Standard-Dimension eines Leserbriefs.

Außerdem macht dieser dem Zeitungsleser Spaß; ganz gleichgültig, ob er den Anlaß kennt oder nicht. Und wenn jemand allererst durch diese Replik auf die Rezension des Walter Jens neugierig wird und nachzusehen anfängt, dann erfüllt dieser Leser mit seinem Verhalten sicherlich nicht die unbedeutendste Absicht des zeitgenössischen Rhetors. Läßt sich dieser Zusammenhang nicht schematisieren und so in einem Modell fassen, daß man (a) Repliken nach Identität und Differenz zu diesem Vorgang diskutieren kann und (b) allgemeine Aussagen machen kann über Determinanten des Wechselwirkungsverhältnisses von Sprache und Wirklichkeit, das sich mit der Abfassung von Repliken konstituiert?

(III) Anforderungen an eine Grammatik zur systematischen Beschreibung der Sprache-Wirklichkeit-Relation in Rekonstruktionsformen mit dem Hauptakzent auf dem Aspekt der subjektiven Erleb- und Erfahrbarkeit von Handlungszusammenhängen

Bezogen auf die Darstellungsformen, die Wirklichkeit als einen Zusammenhang zeigen wollen, in dem man sich veranlaßt fühlt, über die Art und Weise mit anderen verbindlich zu kommunizieren, in der sie eben ihr Eingefügtsein als Personen erleben, erfahren und erleiden, geht es nun darum, wie man die für solche Rekonstruktionsformen charakteristischen Sprache-Wirklichkeits-Relationen formalisieren und didaktisch präsentieren kann. Charakteristisch für diese subjektiv-erlebnishaft Rekonstruktion scheint uns die Tatsache zu sein, daß die Regeln, nach denen die Vermittlung zwischen dem strukturellen und dem biografisch-lebensgeschichtlichen Aspekt der Kommunikation in der Kommunikationssituation selbst durch die Beteiligten allererst entwickelt werden. Die Forderung nach einer Grammatik der Sache-Sprache-Relation ist demzufolge so zu präzisieren: Man muß Bedingungsgefüge formal charakterisieren, die als allgemeiner Rahmen derartig fragiler Formen der Verständigung zwischen konkreten Individuen diesseits aller Rollen fungieren können. So schwer es im einzelnen unterrichtlich zu bewerkstelligen ist, so dringlich erscheint es uns, auf eine so formale Grammatik hinarbeiten, damit man bei Schülern eine unmittelbare, kommunikative Kompetenz entwickeln kann, die unter dem Anspruch der Empathie und der absoluten Verbindlichkeit unvorhersehbare kommunikative Situationen zu antizipieren vermag und dazu fähig wird, sehr präzise zu spüren, wie weit man in seinen Äußerungen in konkreten Situationen gehen kann und womit man Grenzen überschreitet, hinter denen die Formulierungen dann Tatsachen allererst schaffen, deren Zustandekommen jede weitere Kommunikation erheblich belasten wenn nicht gar ganz zerstören. Vermutlich sind Strategien wie die folgenden Elemente jener o.g. allgemeinen Rahmen für derart persönliche Kommunikationsformen: Sprachliche Formen, in denen man die eigentümliche Modalität einer Situation ansprechen, signalisieren, kommunikativ erzeugen oder auch problematisieren kann; sprachliche Formen, in denen man in der jeweiligen Kommunikationssituation den Verzicht auf konventionelle Rollen deutlich machen, akzeptieren oder auch zurückweisen kann; Formen, in denen man das Problem der ungesicherten Verständigungsbasis ansprechen und die Temperatur des Gesprächs kontrollieren kann.

Nicht um Lösungen anzubieten, sondern eher um auf das offene Problem aufmerksam zu machen, zitiere ich im folgenden aus einem Unterrichtswerk für 10-12 jährige Sonderschüler¹² eine Zusammenstellung von Äußerungen, die wir dort mit der

Absicht zusammengetragen haben, sie im Unterricht auf eben solche Bedingungen der kommunikativen Wirklichkeit hin zu diskutieren. Solche Wertigkeitsrelationen zwischen Formulierungen einerseits und Situationen andererseits stehen immer dann zur Diskussion, wenn man derlei Äußerungen in unterschiedliche, noch zu erfindende Kontexte einfügt.

"Der hat die Ruhe weg.

Der Mann hat vielleicht Nerven.

Ihn kann so leicht nichts aus der Ruhe bringen.

Ein Mann ohne Saft und Kraft.

Die Frau gibt sich Mühe, den Burschen auf Trab zu bringen.

Er behält einen kühlen Kopf.

In der Gelassenheit zeigt sich die Überlegenheit.

Der Kerl ist keiner von denen, die sich ein Bein ausreißen.

Der ist aber lahm!

Sie hat wirklich Schwung und viel Temperament.

Sie ist ein verrücktes Huhn.

Sie erregt sich leicht.

Wenn die Frau mal in Fahrt ist, dann bremst sie keiner mehr.

Sie spielt verrückt.

Wie kann man nur so unbeherrscht sein?

Was soll das Getue?

Sie reagiert sich ab.

Na ja, da zerschlägt eben jemand sein Geschirr.

Sie versucht, ihren Mann zu überzeugen."¹³

(IV) Anforderungen an eine Grammatik zur systematischen Darstellung der Sprache-Wirklichkeit-Relation in szenischen Rekonstruktionsformen

In diesem Zusammenhang geht es um die Frage, wie man die Gesetzmäßigkeiten formalisieren und systematisieren kann, die das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit bestimmen, sofern es sich darum handelt, Alltagsrealität in Szenen zu fassen, in denen konventionalisierte Handlungsmuster eine auf typische Konstellationen standardisierte, rollenspezifische Interaktion vorab sichern, auf die hin man Strategien entwerfen, Stichworte auslegen kann. Auf solche Handlungsmuster ist eine Alltagsrhetorik funktionalisiert, die man in der Form von Sprechakten thematisieren kann. Ungelöst scheint mir bis jetzt noch das Problem, wie man derartige Sprechakte so formalisieren und systematisieren kann, daß nicht nur deren sprachliche Struktur, sondern zugleich die Qualität ihres Realitätsbezugs im jeweiligen Handlungsfeld mitthematisiert wird und diese wiederum auf die Kalkulation der konkreten sprachlichen Dialogstücke zurückwirkt.

Auf eine solche Grammatik bezogen, kann eine Kompetenz entwickelt werden, die dem Rollenträger im Alltag erlaubt, seine Rolle wirklich zu repräsentieren, in die er sonst lediglich verstrickt ist, und auf deren Anforderungen er meistens nur reagieren kann.

Auch in diesem Zusammenhang sei noch einmal auf ein Beispiel aus dem o.g. Unterrichtswerk verwiesen, das Hermann Krämer entwickelt hat: Das Material besteht (1) aus einer kurzen Charakterisierung der alltäglichen Situation, (2) aus einem typischen Dialog, einem darauf bezogenen (3) Fragenkatalog und (4) einem Inventar von Redeteilen, um das vorgegebene Grundmuster unter angebbaren Bedingungen und Interessen systematisch zu variieren. Es ist vorstellbar, daß man – ausgehend von solchen Beispielen – in der Kooperation von Linguisten, Handlungstheoretikern und Didaktikern zu einer Grammatik der szenischen Rekonstruktion von Alltagssituationen kommen kann, die nicht mehr zwischen sprachlichen und sozialen Regelsystemen unterscheidet.¹⁴

“Amtliches

Im Finanzamt ist nur morgens Sprechstunde. Alle wissen das. Auch Herr Schempp. In dieser Woche aber kann er morgens nicht. Er hat Frühschicht, und übermorgen muß der Lohnsteuerjahresausgleich abgegeben sein. Das ist der letzte Termin. Er denkt also: Ich versuche es mal am Nachmittag. Irgendwie werde ich es schon schaffen. Um 3 Uhr ist er da. Aber schon im Treppenhaus ist es vorläufig aus: Das wachsame Auge des Portiers hat ihn erspäht und betrachtet ihn kritisch. Nun gibt es kein Vorbeimogeln mehr.

P: Wohin? Am Nachmittag ist kein Publikumsverkehr.
Kommen Sie morgens zwischen 9 und 12 Uhr!

Sch: Ich weiß. Ich weiß. Morgens kann ich aber unmöglich aus dem Geschäft weg. Es ist dringend, der Termin verfällt sonst. Machen Sie doch mal 'ne Ausnahme!

P: Das sagen alle. Wir können keine Ausnahme machen, wo kämen wir da hin?! Die Besuchszeiten müssen eingehalten werden. Ordnung muß sein. Wie heißen Sie eigentlich.

Sch: Schempp.

P: Der Sachbearbeiter von K bis Z ist sowieso nicht da.

Sch: Lassen Sie es mich wenigstens mal versuchen.
(Nimmt wieder einen Anlauf)

P: Ich sage Ihnen doch, Sie können da nicht rein. Außerdem machen die sowieso nicht auf.

Sch: Also da ist jemand...

P: Ich kann mich hier nicht mit Ihnen herumstreiten.
Sie können nicht rein. Kommen Sie morgen wieder.
Auf Wiedersehn!!

In diesem Fall erreicht Schempp nichts. Er hat es auch nicht besonders geschickt angefangen. Baue einen Wortwechsel, bei dem es Schempp gelingt, den Portier zu beschwatzen.

Welche Argumente kann er vorbringen? Welche Argumente hat der Portier? Was kann Schempp dagegen sagen?

Unten findest du einige Redeteile von Schempp und einige vom Portier. Welche Hintergedanken hat der eine, welche der andere? Vielleicht kannst du den einen oder den anderen Teil in einen Dialog einbauen. Überlege jeweils, wie der andere

auf dieses Stück reagieren kann, einmal wenn er hart bleibt, zum anderen, wenn er nachgibt. Versuche herauszufinden, was jeweils vor den Gesprächsstücken hätte gesagt werden müssen. Zuerst mußt du natürlich merken, wer gerade dran ist.

... so werden Sie doch vernünftig. Wir haben unsere Bestimmungen. Daran muß ich mich halten. Was glauben Sie, was ich nachher zu hören bekomme, wenn ...

... Entschuldigen Sie, ich weiß, daß nachmittags keine Sprechstunde ist. Ich weiß auch, daß Sie niemanden durchlassen dürfen. Aber ich bin wirklich blöd dran. Morgens kann ich wirklich nicht von der Arbeit weg. Und übermorgen ist der allerletzte Termin. Sie wissen mir doch sicher einen Weg!

... nein, ich muß selbst kommen. Meine Frau versteht nichts davon. Die Bestimmungen sind ja jedes Jahr wieder anders. Da kennt sich ja bald keiner mehr aus. Die reichen Bonzen nehmen sich einen Rechtsanwalt oder einen Steuerberater. Aber unsereiner ...

... tut mir wirklich leid. Ich kann ja mal anläuten. Aber gern haben sie das nicht. Man muß das auch verstehen. Oder haben Sie es gern, wenn Sie immer wieder in ihrer Arbeit unterbrochen werden? ...

... Sie wissen doch selbst, wie das ist. Der kleine Mann kann nicht von der Arbeit weg. Daran sollten die denken, wenn sie ihre Besuchszeiten festlegen. Sie können ja von Ihrem Platz da drin auch nicht weg, und wenn Sie noch so dringend etwas zu erledigen haben ...

... Also gut, ich habe nichts gemerkt, wie Sie da hereingekommen sind. Das muß aber eine Ausnahme bleiben. Zweiter Stock, dritte Tür rechts ...

... die Leute sollen froh sein, wenn man sie aus ihrem Büroschlaf weckt ...

... kenn ich, kenn ich: Sie haben drei Monate Zeit gehabt. Und irgendwann haben Sie auch mal Spätschicht, nicht wahr? ...

... Dienst am Kunden. Machen Sie mir keine Schwierigkeiten. Ich denke, das ist nicht mehr so mit dem Amtsschimmel. Oder sollte ich mich da tatsächlich geirrt haben? ...

... nur mal eben ganz kurz. Es dauert höchstens fünf Minuten ...

... fragen Sie doch bitte mal telefonisch nach. Sagen Sie, daß ich dringend einen Rat brauche und daß übermorgen der Termin ist ...

Wo nennt Schempp selbst die Argumente des Portiers und nimmt sie diesem damit weg?

Wie versucht Schempp, den Portier als Verbündeten zu gewinnen?

Wie wehrt sich der Portier?

Der Sachbearbeiter selbst ist die nächste Hürde, die Schempp nehmen muß. Wie spielt sich das Gespräch zwischen diesen beiden ab? ¹⁵

4. Zusammenfassung

Diese Arbeit ist der Versuch eines Plädoyers für eine Kooperation zwischen Linguisten und Unterrichtswissenschaftlern zum Zweck der Entwicklung von vier Grammatiken zur Charakterisierung der Zusammen-

hänge von Sprache und Wirklichkeit, bezogen auf vier Formen der Vermittlung zwischen Realität und Schüler im Unterricht. Deutsch als Grundsprache käme, könnte man sich auf diese Vorstellungen einlassen, in vier unterschiedlichen Systemen zur Darstellung von Wirklichkeit im Curriculum vor. Jedesmal ist eine realitätserschließende und realitätsrepräsentierende Dimension dieser Grundsprache konstitutiver Bestandteil der Vergegenwärtigung von Wirklichkeit. In dem Maße, in dem es gelingt, die Regeln und Gesetzmäßigkeiten zu formalisieren, die in jeder dieser Präsentationsformen das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit konstituieren, kann man Kompetenzen aufbauen, die eine qualifizierte Bewältigung der sprachlich zu lösenden Probleme garantiert, die bei der Konstitution eines gleichermaßen integrierten wie differenzierten Verständnisses der gegenwärtigen Alltagswirklichkeit auftreten.

Konkret könnte dies das Ende des Schulfaches Deutsch bedeuten. An seine Stelle würden fächerübergreifende, kurz- oder längerfristige Teilcurricula treten, in denen das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit und nicht länger die Sprache als isoliertes System formal und inhaltlich zum Gegenstand der kritischen Erörterung wird.

Anmerkungen

- 1 Giel, K.: Probleme des Sachunterrichts. In: Schwartz, E. (Hrsg.): Lernbereich Sachunterricht. Frankfurt 1974, S. VIII-XXXV. — Ders.: Perspektiven des Sachunterrichts. In: Giel, K., G.G. Hiller, H. Krämer: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974. — Ders.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Giel, K. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Bd. 2. Aufsätze zur Konzeption 2. Stuttgart 1975.
- 2 Vgl. zum Zusammenhang u.a. Bierwisch, M.: Strukturalismus. In: Kursbuch 5. 1966, S. 77 - 152. — Coseriu, E.: Einführung in die strukturelle Linguistik. Tübingen 1968 (fotomech.verv. Mskr.). — Glinz, H.: Zur Lage der Germanistik im linguistischen Bereich. In: LuD 1. Jg. 1970, S. 172 - 176. — Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. und N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 101 - 141. — Klein, W. und D. Wunderlich (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1971. — Holzer, H. und K. Steinbacher (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg 1972. — Badura, B. und K. Gloy (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstatt 1972. — Wolfrum, E. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Eßlingen 1972. — Kochan, D.C. (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart 1973.
- 3 So z.B. explizit bei Bierwisch, M.: Strukturalismus [Anm. 2], S. 134 f. und S. 150.

- 4 Vgl. dazu u.a. Heringer, H.-J.: Allgemeine Einführung. In: Kaleidoskop. Sprechen, Sprache, Handeln. Lehrerheft. Stuttgart 1974. S. 12 ff (Didaktisches Konzept).
- 5 Vgl. dazu u.a. Frey, K. und P. Häussler (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft. Weinheim und Basel 1973. — Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 5. Aufl. 1971. — Hiller, G.G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973. — Hiller-Ketterer, I.: Die Funktionen der Wissenschaften im Sachunterricht der Grundschule — Ansätze zu einem Curriculum-Element zum Thema 'Fotografie' für das 3./4. Schuljahr. In: Bildung und Erziehung, 27. Jg. 1974, S. 49 - 63.
- 6 Giel, K.: Probleme des Sachunterrichts [Anm. 1], S. XXVIII ff.
- 7 Vgl. dazu die frühere Forderung von H. Bühler nach einer "Performanzgrammatik": Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Weinheim, Basel, Wien 1972, S. 149 ff.
- 8 Vgl. dazu Patzig, G.: Satz und Tatsache. In: Delius, H. und G. Patzig (Hrsg.): Argumentationen. Festschrift für J. König. Göttingen 1964, S. 170 ff. — Popper, K.: Logik der Forschung. Tübingen 2. Aufl. 1966. — Vgl. ferner die in Anm. 1 zitierten Arbeiten von K. Giel, sowie Giel, K. und G.G. Hiller: Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr. In: Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969 ff, S. 6, S. 1 ff. — Desgl. Nestle, W.: Didaktik der Zeit und Zeitmessung. Stuttgart 1973.
- 9 Vgl. dazu u.a. Hiller, G.G.: Zur Konzeptualisierung eines die Naturwissenschaften integrierenden Curriculum der Sekundarstufe I. In: Frey, K. und P. Häussler (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft [Anm. 5], S. 297 ff.
- 10 Vgl. dazu u.a. Zimmermann, H.D.: Die politische Rede. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 2. Aufl. 1972. — Bräuer, G.: Über die Funktion der Sprache in der Erziehung zu rechtlichem Denken. In: Bildung und Erziehung, 20. Jg. 1967, S. 412 - 425. — Hiller-Ketterer, I.: Politische Apathie — Produkt von Schule und Unterricht? Unveröffl. Mskr.
- 11 Aus: Die Zeit No. 11 v. 8. März 1974.
- 12 Hiller, G.G., G. Klein und H. Krämer (Hrsg.): Sprechen und Handeln. Ein Sprachbuch. 4 Bde. Düsseldorf 1973 f. Hier Bd. 2.
- 13 Ebd. S. 10.
- 14 Vgl. dazu u.a. Wunderlich, D.: Probleme einer linguistischen Pragmatik. In: Holzer, H. und K. Steinbacher (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft [Anm. 12], S. 186 ff.
- 15 Sprechen und Handeln [Anm. 12], Bd. 4 (erscheint demnächst).